

Strukturelle und ethische Aspekte zur Lehr-, Lern- und Prüfungssituation

Luedtke, Jens

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Luedtke, J. (1992). Strukturelle und ethische Aspekte zur Lehr-, Lern- und Prüfungssituation. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 15(3), 283-295. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-35828>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Strukturelle und ethische Aspekte zur Lehr-, Lern- und Prüfungssituation

Jens Luedtke

1. Ethischer Kodex und Professionalisierung

In diesem Beitrag sollen im Kontext des Ethik-Kodex' aus subjektiver, studentischer Sicht einige Gesichtspunkte zur Relevanz von (Abschluß)Prüfungen, zur damit in Zusammenhang stehenden Prüfungsethik sowie der diesen Ereignissen vorangehenden Lehr- und Lernsituation dargelegt werden.

Ein wichtiges Moment der Professionalisierung stellt die Kontrolle der Berufsqualifikation und des Berufszugangs durch Fachprüfungen dar (vgl. Fuchs 1988, S. 596/97), also Verfahren, die prinzipiell (oder nur formal?) der Feststellung eines für die Berufsqualifikation als notwendig erachteten Wissenstandes und der Fähigkeit zur Anwendung dienen. Nach Weber (1980) lag der Grund für das Vordringen des "rationalen, fachmäßigen Examenswesens", des "Fachprüfungswesens", gerade in seiner Nützlichkeit für die "moderne Vollbürokratisierung" (vgl. 1980, S. 577). "Professionalisierung" müßte von daher im Kontext dieser "modernen Vollbürokratisierung" gesehen werden. Interessanterweise gehört nach Friedrichs die "Ausbildung neuer Wissenschaftler" aber gerade zu den Forderungen, bei denen er - im Gegensatz zu anderen speziellen Normen - weniger Einigkeit innerhalb der Wissenschaft als "sozialem System" sieht (vgl. 1980, S. 15). In ähnlichem Sinne läßt sich auch die Kritik von Lamnek (1992) interpretieren, nach der an den einzelnen Universitäten bzw. soziologischen Instituten keine formal und inhaltlich ausreichend einheitlichen Kriterien für die Soziologenausbildung bestehen (1991a, S. 7).

Zur Professionalisierung gehört auch die "Entwicklung neuer beruflicher Verhaltens- und Wertstandards", also eines "Berufsethos" (Hartfiel/Hillmann 1982, S. 606). Dem Bereich der Ausbildung kommt dabei nach dem Entwurf des Ethik-Kodex eine eher marginale Bedeutung zu. Ein ethisch angemessenes Verhalten von Soziologen und Soziologinnen gegenüber Studierenden wird als Teil der persönlichen Integrität angemahnt, wobei der Hinweis auf einen möglichen Mißbrauch des eigenen, individuellen Einflusses erfolgt (vgl. Ethik-Kodex, Entwurf 13.03.1992, Pkt. I.A.(9), S. 2). In den Ausführungen über den beruflichen Umgang, u.a. mit Studierenden, untersagt der Entwurf eine Ungleichbehandlung aufgrund äußerlicher oder sozial relevanter Merkmale (Alter, Konfessionszugehörigkeit, Geschlecht, politischer Einstellungen), wodurch letztlich eine formale Gleichbehandlung angestrebt wird. Diese Ausführungen verdeutlichen auch die prinzipielle Möglichkeit von Lehrenden, direkt oder indirekt Macht bzw. Herrschaft auszuüben. Besonderes Augenmerk wird von daher auch der latenten Herrschafts-

situation, der hierarchischen Struktur bzw. ständischen Organisation im Wissenschafts - bzw. Ausbildungsbetrieb gewidmet.

2. Zur Bedeutung von Abschlußprüfungen

Rein formal betrachtet wird mit einer Diplom - (oder Magister)prüfung der tertiäre Bildungsbereich abgeschlossen, soll ein (erster) berufsqualifizierender Abschluß erreicht werden, wobei "gründliche Fachkenntnisse" und die "Fähigkeit zum Arbeiten nach wissenschaftlichen Methoden" und die Fähigkeit, Wege zu Problemlösungen zu finden, festgestellt werden sollen (vgl. Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Soziologie, LMU-München 1985, S. 2). Weiterhin unter formalem Aspekt dient diese Prüfung - wenn bestanden - im Rahmen eines "rationalen, fachmäßigen Examenswesens" (vgl. Weber 1980, S. 577) als Voraussetzung für den Erhalt eines bestimmten "Bildungspatentes", eines schulischen Titels, der "in der stillschweigenden Definition (...) formal eine besondere Kompetenz" verbürgt (vgl. Bourdieu 1982, S. 51). Darüber erfolgt die Regelung des Zugangs zu entsprechenden sozialen und beruflichen Positionen. Die damit verbundenen Chancen unterliegen jedoch sowohl historischen (bzw. durch soziale Veränderungen bedingten) Wandlungsprozessen als auch herrschenden Annahmen (bzw. Stereotypen) über die Wertschätzung, angenommene Leistungsfähigkeit und funktionale Integrierbarkeit der Absolventen verschiedener Disziplinen.

Konnte Max Weber (1980) bei einer eher ständischen Perspektive noch allgemein von einer "Monopolisierung der sozial und wirtschaftlich vorteilhaften Stellungen zugunsten der Diplom-anwärter" (1980, S. 577) sprechen, gehen Claessens/Kloenne/Tschoeppe (1990, S. 355f.) unter dem Eindruck der Expansion akademischer Bildung und des Massenbetrieb-Charakters der meisten Hochschulen und Fächer (1987: 1,4 Mio. Studenten bei einer Auslegung auf 800.000) sowie der damit verbundenen Möglichkeit einer "Inflationierung" akademischer Abschlüsse davon aus, "daß ein Hochschulzertifikat nicht mehr ohne weiteres den höheren Einkommen-status garantiert" (1990, S. 355). Bolte (1990) beschreibt in ähnlichem Sinne eine zunehmende gesellschaftliche Statusinkonsistenz, welche u.a. dadurch bewirkt werde, "daß infolge der Verbreitung akademischer Bildung relativ immer weniger Akademiker berufliche Spitzenfunktionen erreichen können" (1990, S. 41). Neben die möglicherweise abzuwandelnden ökonomischen Erwartungen, welche mit dem Hochschulabschluß verbunden werden, tritt jedoch (zunächst disziplinunabhängig) die Frage nach der Verwendbarkeit von Akademikern und speziell von Soziologen.

Die Arbeitsmarktsituation der zwischen 1973 und 1988 in den alten Bundesländern ausgebildeten ca. 15.000 Soziologen war meist durch wenig offene Stellen bei einer Vielzahl von Bewerbern und überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit gekennzeichnet (vgl. Lamnek 1991, S. 178; 1992, S. 68), ein Trend, welcher mit der politisch bedingten Hoch-Schätzung bzw. Popularisierungswelle der Soziologie Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre seinen Anfang

nahm, als Soziologie - wie es Tenbruck sah - ein Ansehen als "Schlüsselwissenschaft" hatte (vgl. Tenbruck 1979, S. 93) oder als versucht werden sollte, "das soziologische Wissen in immer mehr Berufsfeldern zu etablieren" (Schäfers, 1991, S. 189). Unter Einbeziehung einer Selbstrekrutierungsquote der Universitäten von etwa 20% kann davon ausgegangen werden, daß der außeruniversitäre Bereich eine zunehmend größere Bedeutung in der beruflichen Zukunft von Soziologen hat und haben wird (vgl. Lamnek 1991, S. 178; 1992, S. 68). In diesem Zusammenhang muß dann die Frage nach der Bedeutung und Ausgestaltung von Prüfungen gestellt werden. Stellen also (speziell Abschluß-)Prüfungen im Studiengang Soziologie in Struktur und Inhalt noch aktuelle, angemessene Reaktionsformen dar, um die formale und inhaltliche Eignung für bestimmte Tätigkeitsbereiche festzustellen?

Fördert die bestehende Form der Durchführung des Studiums (und damit verbundene "Lehrethiken") nicht auch eine spezifische Form der "Lernethik" bei Studierenden - Stichwort: "Schwerpunktwissen"?

Damit verbunden wäre letztlich auch, ob Lehrstuhlinhaber/innen der im Ethik-Kodex beschriebenen sozialen Verantwortung, die hier aus ihrer Rolle als Lehrenden entspringt, inhaltlich noch gerecht werden bzw. ob sie es eingedenk der tradierten und reproduzierten Muster, nach denen Studium und Prüfungen stattfinden, überhaupt können? Hat hier möglicherweise die Disziplin aufgrund der relativ ungehinderten eigendynamischen Entwicklung (oder Selbstorganisation) im Bereich der Ausbildung des akademischen Nachwuchses mit der Zeit die Fähigkeit verloren, in strukturell und inhaltlich angemessener Weise auf Veränderungen in ihrer Umwelt zu reagieren? (Stichwort: Anforderungen aus der außeruniversitären Praxis).

3. Zur Struktur von Lehr- und Prüfungssituationen

3.1. Betrachtungen zur strukturellen Asymmetrie

Mit kennzeichnend für Lehr- und Prüfungssituationen sind strukturelle Asymmetrien, die ihren Ausdruck in einem Hierarchie- bzw. Herrschaftsgefälle finden, welches durch die formale Position des Lehrenden bzw. Prüfenden und den Aspekt des Wissens bewirkt wird. Der Lehrstuhlinhaber ist von der Stellung her zum einen "Amtsinhaber" und als solcher zu einem rein sachlichen Zweck einer bestimmten "Amtstreuepflicht" unterworfen (vgl. Weber 1980, S. 553), welche in diesem Falle wohl die wissenschaftliche Forschung und Lehre umfaßt. Die prinzipielle Lebenslänglichkeit der Stellung (bzw. eine Art "Recht am Amt") kann dabei im Sinne einer "Sicherung der rein sachlichen ("unabhängigen"), nur normgebundenen, Arbeit in seinem Amt" (Weber 1980, S. 126) verstanden werden. (Der Art 5 GG, in dem u.a. die Freiheit von Lehre und Forschung bei gleichzeitiger Treue zur Verfassung festgelegt sind, unterstützt diesen Effekt noch in seiner Bedeutung als individuelles Abwehrrecht). Bei der persönlichen Stellung muß dann das Moment der "ständischen", beruflichen sozialen Schätzung (vgl. Weber 1980, S. 553) von Lehrstuhlinhabern einbezogen werden, also eine ständische Sonderschätzung, deren Lage auf dem Berufsprestige gründet, wobei die entsprechenden Rechte und Pflichten

in besonderer Weise gesetzlich festgelegt sind (vgl. Bolte/Hradil 1988, S. 33).

Der (mit jeder Form von Herrschaft) verbundene (und notwendige) Legitimitätsglaube entstammt einmal dem Charisma des Wissens bzw. des "Wissenden" und der Wertschätzung für das "Fachwissen" in der modernen, rationalen, arbeitsteilig organisierten Gesellschaft. Eine Form der "Veralltäglichung" entsteht durch das Moment der "Schulenburg" bzw. der "Sozialisation" oder "Initiation" in bestimmte Theoriegebäude. Ein "traditionales" Element, das auf die Möglichkeit unmittelbarer Machtausübung hinweist, stellt die Frage nach der persönlichen Verfügung über Mitarbeiter dar (speziell, was die Förderung anbetrifft). Auf deren Vorhandensein deuten die expliziten Hinweise im Ethik-Kodex hin: so z.B. die Anmahnung an einen objektiven und gerechten Umgang mit Mitarbeitern/innen bei der Frage des Beschäftigungsverhältnisses (vgl. Ethik-Kodex, Entwurf 13.03.1992, IV.(1), S. 4), ebenso wie die Forderung, daß Leistungen anderer nicht unerwähnt zum eigenen Vorteil verwendet werden dürfen (vgl. s.o., IV.(4)). Die benötigte Zeit und der gewohnheitsmäßige Umgang mit "Wissen" - was sowohl die Anwendung als auch die Produktion angeht - verbinden sich zu einem ständischen Moment. "Wissen" wird dabei zu einer Art "Manier", einer Wesenseigenschaft, einer Natur, beinahe "ein aus dem Haben nicht ableitbares Sein" (Bourdieu 1983, S. 60), was einer ständischen "Stilisierung" des Lebens gleichkommt.

Die Bedeutung und Wertung von systematischem, wissenschaftlichen Wissen, von Bildungspatenten, die Art der Erkenntnisfindung, unterliegt einem stetigen Wandel. War die unsystematische und nicht generalisierte Form der Wissensfindung durch die "Amateur-Wissenschaft" im 16./17. Jahrhundert als Gegenbewegung zur kirchlich dominierten mittelalterlichen Universität entstanden (vgl. Weingart 1976, S. 102ff., Bühl 1974, S. 36f.), so entwickelte sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts die "akademische Wissenschaft", die bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts zur modernen Universität (mit der Vereinigung von Lehre und Forschung) und zum spezialisierten Forschungsinstitut führte (vgl. Weingart 1976, S. 114). Zugleich begann die Selbstorganisation bezüglich der Rekrutierung und Sozialisation von wissenschaftlichem Mitarbeitern und Personal (vgl. Bühl 1974, S. 39). Seit dem Siegeszug des "praktischen Rationalismus der Lebensführung" (vgl. Weber 1973, S. 419) in seiner okzidentalen Ausprägung erhielt das systematische Wissen eine immer größere Bedeutung. Da aber wissenschaftliche Erkenntnis ein offener, nie abschließender Prozeß ist, kann auch wissenschaftliches Wissen immer nur vorläufig sein (vgl. Bühl 1974, S. 51), also nur relative Gültigkeit beanspruchen. Wenn aber der Charakter der Offenheit der Wissenschaft verloren geht, "herrscht der Weltanschauungsdogmatismus und die Indoktrination der Sekte, dort beginnt die Magie, und dort ist der Forscher (....) gegen die Kritik immun" (Bühl 1974, S. 53). Hierbei muß auch die Möglichkeit relativer Nichtachtung wissenschaftlicher Ergebnisse im politischen Diskurs einbezogen werden, wobei dieses Phänomen im gesamten Bereich der Sozialwissenschaften auftritt. Auch Weingart/Küppers/Lindgreen (1976) sehen bei der Frage autonomer oder heteronomer Wissenschaftsentwicklung als "das zentrale Problem (...) die Beziehung zwischen systematischem Wissen und politischem Handeln" (S. 167),

wobei die Nutzung des wissenschaftlichen Wissens durch den Staat nicht unbedingt auf die Problemlösungsfunktion der Wissenschaft bezogen ist. Ebenso kann der ökonomische Nutzeffekt das eigentliche politische Ziel sein oder Wissenschaft wird für Legitimationszwecke funktionalisiert, um politischen Maßnahmen eine größere Glaubwürdigkeit und Durchsetzungskraft zu verleihen (vgl. 1976, S. 170).

Daraus läßt sich ein weiteres Moment ableiten, welches auf Lehre und Prüfung einwirkt, nämlich die Konkurrenzsituation im Zuge der Wissensproduktion und Erkenntnisfindung. Dabei treffen m.E. auch für die organisierte Soziologie die Aussagen zu, welche Bourdieu in bezug auf die "subjektive" Seite der Wahrnehmung von sozialer Welt erstellte: daß es sich dabei letztlich um die "symbolischen Auseinandersetzungen um die Schaffung und Durchsetzung der legitimen Weltsicht" (1985, S. 17) handelt, wobei Auseinandersetzungen "in diesem oder jenem spezifischen Feld (...) in Wirklichkeit zum Ziel [haben], ein bestimmtes Herrschaftsprinzip durchzusetzen, oder, mit anderen Worten, die Konvertibilität des Kapitals zu erhöhen, mit dem man am besten ausgestattet ist" (1989, S. 489), was in diesem Fall bedeutet: das Wissen um bestimmte theoretische Modelle bzw. ihre Anwendung. Bühl (1974) führt aus, daß mit dem Zusammenbruch des linearen Fortschrittsglaubens die Paradigmenbindung eine gewichtige Bedeutung erlangte (vgl. 1974, S. 70), auch als Mittel zur Identitäts- und Kompetenzsicherung. Wenn letztere dominiert, kann daraus eine Konkurrenz von Lehrmeinungen, ein "polyparadigmatischer Zustand" (vgl. S. 71) resultieren, der "leicht die Zersplitterung und Unüberschaubarkeit, ja das gegenseitige Unverständnis und die Unfähigkeit, für eine geordnete Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses zu sorgen" bewirken könne (Bühl 1974, S. 71). Käsler (1984) sieht die internationale Wissenschaft analog zur Politik in einem "Balance of Power"-System organisiert (vgl. 1984, S. 13), fordert aber, daß daraus keine einfache Kapitulation vor dem "Faktischen" erfolgen dürfe, sondern daß die Reflexion über die Beherrschbarkeit und die Folgen wissenschaftlicher Forschung und Lehre "konstitutiver Bestandteil eben dieser wissenschaftlichen Tätigkeit selbst" sein solle (1984, S. 14).

Formal wurde dieser Aufforderung inzwischen im Punkt I.A.(9) des Ethik-Kodex (Entwurf 13.03.1992) zur Frage der sozialen Verantwortung von Soziologen und Soziologinnen als Lehrende, Forschende und in der Praxis Tätige Rechnung getragen, wenn darauf verwiesen wird, daß "ihre Empfehlungen, Entscheidungen und Aussagen (...) das Leben ihrer Mitmenschen beeinflussen" können (vgl. s.o., S. 2), sie sich somit ihres Einflusses und der Möglichkeit des Mißbrauchs stets bewußt sein sollen.

3.2. Der Bereich der "Lehr- und Lernethik"

a) Zur "lehrstuhlspezifischen" Sozialisation

Der Bereich einer so zu nennenden "Lernethik" kann nicht getrennt von den Bedingungen im Studium gesehen werden, wobei auch hier objektive und subjektive Faktoren Einfluß ausüben: Studenten stehen unter hierarchischer Perspektive am unteren Ende einer als "ständisch" zu

bezeichnenden Skala (hieraus sollen aber keine Aussagen oder Behauptungen über die subjektiver Haltung oder Einschätzung der Lehrenden bezüglich Studenten/innen abgeleitet werden!). In dem professionalisierten System der organisierten Soziologie bilden sie den personellen Input, über welchen Reproduktion und Weiterentwicklung der Disziplin ermöglicht wird. Trotz des Vorwurfs der Statik und der Legitimation bestehender Strukturen könnte sich diese Überlegung insofern als sinnvoll erweisen, wenn hinter der soziologischen Ausbildung der Gedanke stünde nach "Verwirklichung bestehender, institutionalisierter Werte, die ihrerseits in einem stabilen Wertesystem integriert sind" (Käsler 1974, S. 53)). Hier würde dann wieder die "Paradigmenbindung" greifen. Krohn/Küppers (1989) vermuten, "daß Forschungsgruppen ähnlich wie alle sozialpsychologisch verwandten Gruppen dazu tendieren, kognitive und emotionale Strukturen auszubilden, die konservativ sind, weil sie der Erhaltung der Organisation dienen" (1989, S. 36). Unter einer etwas weniger funktionalistischen Perspektive verstehen die Autoren darunter gemeinsam geteilte Überzeugungen, Einstellungen und Absichten, also einer bestimmten "Gruppenmatrix" (vgl. 1989, S. 36f.). Durch den modernen Universitätsbetrieb, also die Verbindung von Forschung und Lehre, werden die entsprechenden Positionen in den Lehrbetrieb eingebracht, wodurch eine (Lehrstuhl-)spezifische Sozialisation stattfindet.

Die selektive Wahrnehmung, welche ein Student/in im Zuge des Studiums zunehmend ausbildet (und welche im Prinzip auch typisch ist für den Bereich der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis, vgl. Krohn/Küppers 1989, S. 37), wird somit zum einen durch die vermittelten paradigmatischen Positionen von Lehrstuhlinhabern mitbewirkt. Die jeweilige Stellung eines Lehrstuhlinhabers im Theoriegebäude (und in der "scientific community") beeinflusst z.B. bei der Darlegung sozialer Ungleichheit die als angemessen und relevant erachteten und darum auch als solche den Studierenden vermittelten Kriterien und Modelle, wobei diese Erkenntnisse freilich (bewußt oder unbewußt) mit der Autorität des Wissenden übermittelt und vertreten werden. Und auf dem "Wissen" gründet ja letztlich der "Glaube" an die Legitimität der professoralen "Herrschaft". Des weiteren müssen Lehrstuhlinhaber (bzw. Lehrende allgemein) immer ihr Ansehen bzw. die z.T. stereotyphaft tradierte Wertschätzung als auch differenzierte Beurteilung über die einzelnen Jahrgänge der Studentenschaft hinweg einbeziehen. Lehrstuhlinhaber könnten - bei entsprechenden Stereotypisierungen - also gleichsam Gegenstand von Mythenbildung bzw. Mystifizierung sein oder eine charismatische Basis für ihre Autorität erfahren. (Hierbei soll aber auch auf die prinzipielle Möglichkeit einer Zerstörung derartiger Idealisierungen im Zuge der methodischen Umsetzung hingewiesen werden.) Da Studierende keine tabula rasa sind und soziologische Institute keine totalen Institutionen, erfolgt selbstredend auch eine Reflexion des Übermittelten, können und sollen die Erkenntnis-"Angebote" auch im Rahmen des jeweils Möglichen kritisch hinterfragt werden. Zum anderen kann aber ebenso ein(e) Student(in) eine Auswahl unter dem Angebotenen treffen, um eine kognitive Unterstützung für die bislang ausgebildeten eigenen Vorstellungen zu erhalten. Diese Möglichkeit wird unterstützt durch eine relative "Individualisierung" des Studiums, also durch eine weitgehende freie Wahl der Fächer und Veranstaltungen.

b) "Seminarcharakter" und "Schwerpunktlernen"

Der "übliche" Ablauf von Seminaren und Übungen stellt sich so dar, daß pro Veranstaltung die Übernahme eines Themas durch eine(n) Studenten/in stattfindet. Hierbei muß die wohl dominierende Motivation für eine nicht unerhebliche Zahl derartiger Referate einbezogen werden: in vielen Fällen einfach die Notwendigkeit, einen Leistungsnachweis zu erbringen, einen Schein in einem bestimmten Fach zu erwerben. Die Wahl des Themas kann dabei von mehreren Faktoren beeinflußt sein: persönliches Interesse ebenso wie die Möglichkeit, nur die Themen "zweiter Wahl" nehmen zu können, da aus verschiedenen Gründen eine Reihe von Themen bereits vergeben ist.

Es wäre zu untersuchen, ob und inwieweit diverse Einzelerfahrungen - sowohl von Kommilitonen als auch eigene - typisch sind, daß nämlich z.T. die intensiv bearbeiteten Referatsthemen das wesentliche sind, was man als Wissen aus einer Veranstaltung mitgenommen hat. In der Vorbereitung auf Prüfungen wird dann wohl sehr wahrscheinlich ein Rückgriff auf das so entstandene Wissen stattfinden, eine mögliche weitere Intensivierung und Spezialisierung auf einen (oftmals auch zufällig) ausgewählten Themenbereich. Dies wird (zumindest bei mündlichen Prüfungen) unterstützt durch die Möglichkeit einer relativen Themenfestlegung, wobei dieser Effekt aus studentischer Perspektive im Sinne einer Erleichterung bezüglich des Lernaufwandes durchaus wünschenswert ist.

c) Zum Moment "sozialer Erwünschtheit" beim Lernen

Die Vorbereitung auf Prüfungen kann zum anderen möglicherweise insofern von der Tendenz eines Lernens im Sinne einer "sozialen Erwünschtheit" mitbestimmt sein, als wohl in jeder Studentenschaft persönliche Kenntnisse, allgemeine Informationen und anonyme Gerüchte über (wissenschafts)theoretische Positionen, thematische und methodische Schwerpunkte oder Vorlieben und menschliche Eigenarten der Prüfer bestehen, an denen Studenten/innen sich orientieren.

Dies könnte in gewisser Hinsicht als Anerkennung der "Legitimität" einer Herrschaft (vgl. Weber 1980, S. 123) interpretiert werden, als damit eine Form von "Fügsamkeit" besteht, deren möglicher (eher idealtypischer) Grund zum einen "praktisch geübter Gehorsam aus materiellem Eigeninteresse" sein könnte: Prüfungen werden als lästige, aber wohl nicht änderbare Gegebenheit gesehen, deren Anforderungen im Interesse an einer künftigen beruflichen Stellung nachgekommen wird. Es könnte aber auch (gleichermaßen eher idealtypisch) als "unvermeidliche Hinnahme aus individueller Schwäche bzw. Hilflosigkeit heraus" (vgl. Weber, s.o.) interpretiert werden, eine recht fatalistische Haltung, die aufgrund der strukturell bedingten "Macht"-losigkeit bezüglich des Auftretens und der Durchführung von Prüfungen eingenommen wird. Bedeutsam ist jedoch in beiden Fällen, daß damit ein Anerkennen der Grundlage des (professoralen) Legitimitätsanspruchs stattfindet, nämlich der Bedeutung und Schätzung des systematischen Wissens und seiner rationalen Form des Erwerbs. Dies jedoch erweist sich nach Weber als herrschaftsrelevant (vgl. 1980, S. 123).

3.3. Zur Praxisrelevanz von Abschlußprüfungen

Die Durchführung von Prüfungen kann damit zum einen als Nachkommen einer formalen Pflicht gesehen werden, zum anderen stellt sie aber zugleich auch ein Vorrecht aufgrund der formalen Position dar bzw. entsteht aus dem Amt. In einer Prüfung wird letztlich befunden über den angemessenen, inhaltlich und methodisch "richtigen" Erwerb "wissenschaftlichen Wissens", welches sich nach Weingart dadurch auszeichnet, daß es systematisch, erlernbar, verallgemeinerbar und nicht situationsgebunden ist (vgl. 1976, S. 211). Prüfungen sind somit letztlich an den Kriterien innerwissenschaftlicher Wissensproduktion ausgerichtet, also dem Wissen um die entsprechenden theoretischen Instrumente und die methodischen Konzepte. Damit wären sie aber vornehmlich angemessen bzw. aussagekräftig für eine innerwissenschaftlich-universitäre Tätigkeit. Da jedoch - wie erwähnt - bei Soziologen nur von einem universitären Selbstrekrutierungsgrad von 20% ausgegangen werden kann, bleibt die Frage, ob eine Änderung der Art der Prüfungen nötig ist?

Hinzu kommt eine subjektive Gewichtung der Prüfungen durch die Studierenden. Wenn eine feste Perspektive für die nachfolgende berufliche Tätigkeit vorhanden ist (da z.B. die künftige Stelle bereits feststeht), kann das Bestehen zu einem rein formalen Kriterium werden: das Examen muß nur bis zu einem bestimmten Termin "geschafft" sein. Erfahrungen von Bewerbern im außeruniversitären, wirtschaftlichen Bereich lassen - wenngleich es nur einige subjektive Einzeläußerungen sind - die Annahme zu, daß Prüfungsergebnisse bei Bewerbungen keine dominante, ausschlaggebende Bedeutung haben (außer vielleicht bei ziemlich schlechten Resultaten), sondern daß vielmehr der (etwas diffus klingende) "persönliche Eindruck", das Auftreten (bzw. das Bild von einer ganz spezifischen Identität, welches beim Gegenüber ausgelöst werden kann), bedeutsam seien. Ein eher inhaltliches Kriterium läge m.E. dann vor, wenn (z.B. für eine Promotion) ein gutes Abschneiden in den Prüfungen vonnöten ist. Bei Bewerbungen im universitär-wissenschaftlichen Bereich dürften Prüfungsergebnisse wohl insoweit relevant sein, als eine bestimmte Durchschnittsbenotung formal erforderlich ist für eine Promotion. (Um diese Aussage nicht bloß als plausibel erscheinen zu lassen, müßten allerdings die (internen) Rekrutierungen untersucht werden.)

3.4. Formale Gleichheit, Vergleichbarkeit oder "Prüfungsgerechtigkeit"?

Nach Lamnek (1992, S. 70) bestehen über Universitäten hinweg keine einheitlichen, angemessenen hohen Kriterien für die Soziologen-Ausbildung, weswegen Anforderungen und Lehrinhalte mit den soziologischen Instituten wechseln. Neben der daraus resultierenden, nur bedingten Vergleichbarkeit im Bereich der Lehre kommt dann aufgrund der unterschiedlichen Kriterien, welche an die Ausbildung angelegt werden, noch die wohl nur bedingt gegebene inhaltliche Vergleichbarkeit der Prüfungen und damit der einzelnen Abschlüsse. Durch die formale Regelung von Studienangelegenheiten über "positiv gesetztes Recht" - Hochschulrahmengesetz, die jeweiligen Landeshochschulgesetze und die speziellen Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Universitäten - wird aber der Eindruck vermittelt, als sei diese Form der Vergleich-

barkeit gegeben: nämlich durch eine scheinbare Gleichförmigkeit des Handelns, erzielt durch das Befolgen formaler Regeln, welche eine Nivellierung im Sinne der formalen Gleichbehandlung aller "Prüfungskandidaten" zu garantieren scheint.

Im Falle von Klausuren dürfte zwar wegen der formalen Gleichheit der Ausgangssituation eine relative "Prüfungsgerechtigkeit" gegeben sein, bei mündlichen Prüfungen dürfte dies wohl aufgrund ihrer Struktur weniger der Fall sein. Mündliche Prüfungen sind unmittelbare Kommunikation und von daher durch situative und individuelle Faktoren bestimmt. Hierunter fallen die Qualität der Vorbereitung, Nervosität oder gar Prüfungsangst, die subjektive Bedeutung der Prüfung für den/die zu Prüfende(n), aber auch die Stimmung des Prüfers/der Prüferin. Letzteres kann wiederum unterteilt werden: wird die Prüfung möglicherweise allgemein nur als eine "lästige" Verpflichtung gesehen? Zum anderen ist jeder, der/die geprüft wird, insofern mit den Leistungen der "Vorgänger" konfrontiert, als sich diese vielleicht auch in negativer oder positiver Weise auf die Stimmungslage des/der Prüfenden auswirken. Ein wenig pointiert läßt sich dann sagen, daß alle Prüfungen bzw. Prüfungsergebnisse letztlich Zufallsprodukte darstellen, die aber systematischen Verzerrungen ausgesetzt sind, wobei die verzerrenden Faktoren letztlich nicht oder nur sehr schwer kontrollierbar sind.

Die Vermutung scheint plausibel, daß die Klausurbewertung und besonders die mündlichen Prüfungen trotz des Bemühens um Objektivität auch mehr oder weniger latent mit beeinflußt werden von Vorinformationen (oder auch Vorurteilen) bzw. eigenen Erfahrungen mit dem Prüfling und daraus abgeleiteten Erwartungen bezüglich des Auftretens oder der Leistung, wobei dieser Trend wohl mit sinkender Größe der Institute und gleichzeitig sinkender Anonymität verstärkt werden dürfte. Dies könnte sowohl negative als auch positive Auswirkungen haben, z.B., daß Fehler möglicherweise "wohlwollender" beurteilt werden. Des weiteren bleibt zu fragen, über welchen Zeitraum einer Prüfungsperiode eigentlich eine Vergleichbarkeit mündlich erfragter Leistungen gegeben sein kann - nur über einen Prüfungstag hinweg, über eine Woche oder gar über alle in einem bestimmten Fach zu Prüfenden eines Prüfungstermins?

Anhand von Berichten aus Nebenfachprüfungen läßt sich ein weiteres Argument gegen eine "Prüfungsgerechtigkeit" ableiten: wegen der Struktur als weitgehende Schwerpunktprüfungen werden auch "Schwerpunktlerner" begünstigt, konnten Probanden mit "minimalistischem" Lernaufwand gleich gute oder angenäherte Resultate erzielen wie ihre Kommilitonen, die einen wesentlich größerem Aufwand betrieben hatten. Auch wenn unterschiedliche subjektive Faktoren bei den Studenten einbezogen werden müssen - kognitives Erfassen, "Verstehen" und die Fähigkeit zur Umsetzung des Gelernten, unterschiedliche psychische Reaktion auf (mündliche) Prüfungen, subjektive Bewertung der Bedeutsamkeit einer Prüfung - bleibt doch zu fragen, ob und inwieweit dadurch Absolventen mit Bruchstückwissen produziert werden.

Es bleibt also festzuhalten, daß von einer Vergleichbarkeit der Prüfungen (ebenso wie daraus

abzuleiten: ihrer Praxisrelevanz) nur begrenzt gesprochen werden kann. Auch der Gedanke an eine "Prüfungsgerechtigkeit", welche darin bestünde (bzw. bestehen könnte), daß eine Prüfung dem tatsächlichen Leistungsvermögen eines Probanden sowie dem Aufwand für die Vorbereitung gerecht würde, muß aus den angeführten Gründen weitgehend verworfen werden. Prinzipiell wäre dann auch zu fragen, inwieweit Prüfungen Auskunft geben über das wirkliche Leistungsvermögen des/der zu Prüfenden, wie zuverlässig und gültig sind deren Ergebnisse? Bei den gegebenen Bedingungen lassen sich Prüfungen beinahe - wenngleich nur ungenügend - vergleichen mit Laborexperimenten, also mit Verhaltens- (in diesem Falle: Wissens-)Tests unter künstlich herbeigeführten und kontrollierten bzw. (gezielt) manipulierten Umständen. Die Frage lautet dann: liefern Prüfungen (hier vergleichbar mit dem Kausalfaktor bzw. der unabhängigen Variablen) die ihnen zugeschriebene Wirkung, also eine gültige Aussage über die Eignung und Leistungsfähigkeit eines Probanden? Dazu müßte eigentlich eine Reihe von bereits erwähnten, verzerrenden Faktoren ausgeschlossen werden. Vielleicht wäre es auch gar nicht abwegig, die Bewertung - gemäß Diplomprüfungsordnung bestehend aus den Ergebnissen der Einzelprüfungen und dem Resultat der Diplomarbeit - um den Faktor kontinuierlicher Leistung zu erweitern. Prüfungsergebnisse stellen doch insofern Querschnittergebnisse dar, als sie nämlich nur Auskunft geben über eine aktuelle, in dieser Form auch nur kurzfristig zu haltenden Wissensstand zu einem bestimmten Prüfungstermin. Nicht (oder höchstens mittelbar, nämlich als Vorinformation über den potentiell zu erwartenden Leistungsstand) einbezogen wird dabei der Zeitraum vor Diplomarbeit und Prüfungen. Wenn wir aber den Erwerb formaler Bildung als einen Prozeß begreifen, der über eine längerwierige Einschulung bzw. Sozialisation verläuft, erscheint es mir sinnvoll und notwendig, für die Vergabe eines "Titels" oder "Bildungspatents" auch Informationen über den Verlauf des Studiums zu berücksichtigen. Von daher wäre es m.E. angemessen, auch die Leistungen aus Seminararbeiten oder Klausuren ab dem Vordiplom anteilmäßig in die Abschlußbewertung einzubeziehen.

4. Die Wahrnehmung von Lehre und Prüfungen als "Problem"

Inwieweit darf davon ausgegangen werden, daß die Ausbildung des akademischen bzw. wissenschaftlichen Nachwuchses (und damit verbunden: auch Prüfungen) als Problem wahrgenommen werden? Die Soziologie als Wissenschaft lebt eingedenk der Komplexität ihrer Untersuchungsgegenstände und der vielfältigen Einflüsse, die aus der Umwelt kommen, notwendigerweise vom Theorien- und Methodenpluralismus. Es mag sinnvoll sein, im Bereich der Forschung von der Autonomie auszugehen und allgemein von einer "Selbstorganisation der Wissenschaft". Zu einer m.E. unnötigen Erhöhung der Komplexität im Wissenschaftssystem käme es aber, wenn daraus wirklich bloße, instituts- bzw. forschungsbereichspezifische Differenzierungen ohne breite Streuung wissenschaftlicher Themen resultierte. Würde sich zudem der Eindruck bestätigen, als vollzögen die einzelnen Institute (und möglicherweise sogar Lehrstühle) eine solche Schließung nach außen, wirkt sich dies sehr nachteilig auf die Qualifikation der Abschlüsse aus: es besteht nur formale, nicht aber inhaltliche Vergleichbarkeit der Abschlüsse

verschiedener Universitäten.

Jenseits aller ständischen Aussagen sollte m.E. im Interesse der Zukunft der Disziplin versucht werden, über den doch relativ allgemein gehaltenen Charakter der inhaltlichen Überlegungen im Ethik-Kodex hinaus weitergehende Überlegungen auch zur inhaltlichen Standardisierung des Soziologie-Studiums und der Prüfungen zu machen, die über die Festlegung von Prüfungsbereichen, Prüfungsfeldern und Prüfungsfächern hinausgehen. Auch dies läge m.E. im Bereich der (individuellen) Selbstverantwortlichkeit von Wissenschaftlern. Folgende Momente gälte es m.E. in diesem Zusammenhang zu beachten:

- a. Lehrende sollten aus ethischer Perspektive eine kritische Reflektion über das von ihnen vermittelte Wissen betreiben, wobei im besondern die Anpassung an neueste wissenschaftliche Standards und Erkenntnisse zu fordern ist.

Die angesprochene strukturelle Asymmetrie in der Lehrsituation wird bestehen bleiben. Gleichmaßen wird der prinzipielle Charakter wissenschaftlicher Erkenntnis als offener, nie abschließbarer Prozeß und die Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens wohl stets gegeben sein. Auch die Bedeutung systematischen Wissens dürfte durch die zunehmende Komplexität von und zwischen Gesellschaften zumindest erhalten bleiben. Reputation darf nicht (nur?) aus der Dominanz eigener Überlegungen und der Durchsetzung eigener Vorstellungen, Theorien und Lehrmeinungen entspringen. Ansehen muß ebenso aus der Fähigkeit und dem Willen kommen, neue oder andere Meinungen zu fördern bzw. die Fruchtbarkeit neuer Überlegungen (an)zu erkennen. Wenn Lehrende mit der (latenten) normativen Erwartung Lehre betreiben, daß ihre (wissenschafts)theoretischen Vorstellungen und Überlegungen von den Studenten/innen angenommen oder sogar verinnerlicht werden sollten, müssen zum einen auch die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen dafür gegeben sein. Denn trotz kritischen Hinterfragens sowie einiger Negations- und Neutralisierungsstrategien seitens der Studierenden bleibt eine Grundlage für den Erwerb systematischen Wissens doch das prinzipielle Vertrauen von Studenten/innen in seine Richtigkeit, Vollständigkeit, Aktualität und damit letztlich berufliche Verwertbarkeit.

- b. Lehrende sollen sich ihres Beitrages zur Ausbildung der selektiven Wahrnehmung bei Studenten bewußt werden.

Zum anderen sollen Lehrende sich vergegenwärtigen, daß ein mögliches Insistieren auf theoretischen Positionen oder Paradigmen bei Studierenden aufgrund der Wissens- und Autoritätsdifferenzen zu einem spezifischen, selektiven Bild von der Soziologie, ihren Themen, Methoden und Möglichkeiten führen kann. Statt bewußtem Drang nach wissenschaftsinterner Distinktion sollten Lehrstühle und Institute ein Interesse daran zeigen, sich inhaltlich (und nicht nur formal) bezüglich der Kriterien zu einigen Modelle, Methoden, welche für eine möglichst umfassende soziologische Ausbildung als relevant erachtet werden. Es muß m.E. angezweifelt werden, daß es der Soziologie als wissenschaftlicher Disziplin dienlich ist, ihre innerwissen-

schaftlichen "Grabenkämpfe" um die Durchsetzung bestimmter Paradigmen auch in den Bereich der Lehre hineinzutragen. Statt eines scheinbaren Pluralismus der Lehrmeinungen entsteht für Studierende die Gefahr einer Unüberschaubarkeit der Lehrmeinungen bzw. des Theoriegebäudes.

- c. Die Verantwortung der Lehrenden darf nicht nur die "innerwissenschaftlich-universitäre", sondern muß ebenso die außerwissenschaftliche bzw. außeruniversitäre "Praxisfähigkeit" der Absolventen umfassen.

Sie kann m.E. nicht mit der erfolgreichen formalen Reproduktion des Nachwuchses für die Disziplin Soziologie enden. Gerade unter dem Gesichtspunkt beruflicher Verwertbarkeit ist daher eine Änderung von Studiumstruktur, Lehr- und Prüfungsinhalten angezeigt. Daher sollten (was auch bereits geschieht) zum einen Möglichkeiten angeboten werden, Erfahrungen mit methodischem und inhaltlichem Vorgehen sowie Problemen bei der innerwissenschaftlichen Wissensproduktion zu machen.

Des weiteren müssen jedoch auch Erkenntnisse aus der außeruniversitären bzw. außerwissenschaftlichen Praxis in die Lehrinhalte einbezogen werden bzw. den Studierenden Möglichkeiten eröffnet werden, selber entsprechende Erfahrungen während des Studiums zu sammeln.

- d. Eine Veränderung der Struktur der Lehrsituation ist notwendiger Bestandteil zur Veränderung des Lernverhaltens.

Wenn vom Schwerpunktlernen weggekommen werden soll, sind zweifelsohne nicht nur einseitig von den Lehrenden, sondern auch von den Studierenden Änderungen erwartbar. Studierende reagieren jedoch auch - wieder unter dem Eindruck der strukturellen Asymmetrie - durch ein spezifisches Lernverhalten auf die latenten oder manifesten Erwartungen oder die (latenten) Bilder von ihnen, welche durch die Struktur der Lehrsituation an sie herangetragen werden. Durch eine Änderung des "Referatcharakters" von Veranstaltungen wäre auch eine Motivation zur Veränderung des Lernverhaltens (oder richtiger: Lern-Handelns) erzielbar, z.B. indem Übungen oder speziell Seminare mehr in Richtung Lektürekurs gehen oder indem Studierende vermehrt im Vorfeld an der Konzeption von Veranstaltungen beteiligt werden, wodurch sich wahrscheinlich das Konsumenten-Denken reduzieren ließe.

Wenn Lehrende also ein Interesse daran haben, daß Studierende sie als das akzeptieren können, was sie ihrem Selbstverständnis nach sein möchten, müssen Lehrende aber auch den damit verbundenen Anforderungen und Erwartungen entsprechen. Der charismatische Aspekt, welcher zweifelsohne mit der Weitergabe von systematischem Wissen verbunden ist, bedarf immer auch einer Form der Bewährung.

Literatur:

- Bolte, K. M. (1990): Strukturtypen sozialer Ungleichheit, in: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt Sonderband 7, Göttingen, S. 27-50
- Bolte, K. M./Hradil, S. (1988): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, 6. Aufl., Opladen
- Bourdieu, P. (1989): Die feinen Unterschiede, 3.Aufl., Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen/Lecon sur la lecon, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1983): Zur Soziologie der symbolischen Formen, 2.Aufl., Frankfurt
- Bühl, W. L. (1974): Einführung in die Wissenschaftssoziologie, München
- Claessens, D./Kloenne, A./Tschoeppe, A. (1990): Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek
- DGS/BDS: Ethik-Kodex (Entwurf 30.11.1991), in: SuB, 1/1992, S. 147-155
- Ethik-Kodex, Entwurf 13.03.1992, Manuskript
- Friedrichs, J. (1983): Methoden empirischer Sozialforschung, 11. Aufl., Opladen
- Fuchs, W. et al. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, 2. Aufl., Opladen, 1988
- Hartfiel, G./Hillmann, K.-H. (1982): Wörterbuch der Soziologie, 3. Aufl., Stuttgart
- Käsler, D. (1984): Die Verantwortung des Sozialwissenschaftlers, akad. Antrittsrede, Hamburg, in: SuB, 3/1984, S.
- Käsler, D. (1974): Wege in die soziologische Theorie, München
- Krohn, W./Küppers, G. (1989): Die Selbstorganisation der Wissenschaft, Frankfurt a.M.
- Lamnek, S. (1991): Soziologie-Verbandsarbeit im neuen Deutschland, in: SuB, 2/1991, S. 174-186
- Lamnek, S. (1992): Soziologische Berufspraxis - Aufgaben, Chancen und Perspektiven für die Soziologie als Beruf im vereinten Deutschland, in: Meyer, H. (Hrsg.) Soziologen-Tag Leipzig 1992, Berlin, S. 65-82
- Parsons, T. (1986): Gesellschaften - evolutionäre und komparative Komponenten, 2. Aufl., Frankfurt a.M.
- Schäfers, B. (1991): Zum Praxisbezug der Soziologie - Anmerkungen zu einem alten Dilemma, in: SuB 2/1991, S. 186-195
- Tenbruck, F. (1979): Deutsche Soziologie im internationalen Kontext, in: KZfSS, Sonderheft 21, S. 71-104
- Weber, M. (1973): Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik, Winkelmann, Johannes (Hrsg.), 5. üb. Aufl., Stuttgart
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft, 5. rev. Aufl., Tübingen
- Weingart, P./Küppers, G./Lundgreen, P. (1976): Wissensproduktion und soziale Struktur, Frankfurt a.M.

Jens Luedtke
Pichelstraße 8
8000 München 19